

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

## Valutare le competenze dei docenti

### This is the author's manuscript

*Original Citation:*

*Availability:*

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/141615> since

*Publisher:*

Ananke

*Terms of use:*

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

## 2. Valutare le competenze dei docenti

Il tirocinio si qualifica come percorso formativo che affianca la formazione accademica per avviare lo studente alla professione. Di conseguenza la valutazione dell'attività di tirocinio non può che rinviare al profilo professionale verso cui è indirizzato, nel tentativo di apprezzare in che misura il soggetto si sta preparando ad una determinata professione, a che livello mostra di possedere le competenze necessarie per svolgere un determinato ruolo. Da qui il taglio dato a questo capitolo del report, attento a chiarire cosa può significare valutare la professionalità dell'insegnante, il livello di padronanza raggiunto dalla sua expertise professionale.

In risposta a tale scopi si intende articolare il capitolo in tre sezioni: innanzi tutto evidenziare alcune peculiarità che rendono particolarmente problematico valutare il lavoro docente; in secondo luogo delineare un approccio di valutazione di competenza, provando a riconoscerne alcuni tratti peculiari; infine richiamare alcuni modelli di analisi della competenza degli insegnanti da assumere come base per lo sviluppo della ricerca.

### 1. La problematicità del lavoro docente

*“L'insegnante è nato per valutare, non per essere valutato”*. La granitica solidità di questa massima non pare incrinarsi di fronte ad alcun attacco, nonostante le sempre più insistenti pressioni in direzioni di una valutazione delle prestazioni professionali degli insegnanti e di una differenziazione della funzione docente. Aldilà delle ragioni culturali, sociali e contrattuali che rendono problematica la valutazione del lavoro docente, in relazione alle ambivalenze connesse al ruolo professionale del docente, vi sono anche ragioni di ordine epistemologico a complicare le questioni; ragioni connesse all'oggetto stesso della valutazione, l'azione di insegnamento, e agli interrogativi sulla sua valutabilità. Molte delle caratteristiche dell'insegnamento, infatti, si possono considerare ostacoli alla possibilità di osservarlo, misurarlo, giudicarlo, confrontarlo, in una parola riconoscerlo come oggetto di un processo valutativo:

- la sua natura **processuale** impedisce una valutazione “a freddo”, distanziata nel tempo e nello spazio, bensì richiede di fare i conti con la dinamica degli eventi nel corso del loro svolgimento;

- la sua natura **contestuale** non consente l'assunzione di idealtipi di comportamento universali, bensì richiede di calibrare la realtà e le azioni in rapporto ad un "qui e ora" unico e irripetibile;
- la sua natura **relazionale** non permette di limitare l'osservazione al piano del contenuto, bensì richiede un'assunzione delle modalità di reciproca interazione e della dinamica relazionale agita con i singoli e con il gruppo;
- la sua natura **pragmatica** - finalizzata al raggiungimento di determinati risultati di apprendimento - implica l'esigenza di commisurare i comportamenti professionali e le azioni didattiche in rapporto agli apprendimenti effettivamente conseguiti dagli allievi;
- la sua natura **plurale** - in quanto rivolta ad un gruppo di allievi nel quale ciascuno è portatore di un proprio insieme di bisogni, motivazioni, precoscnosce, attitudini, stili di apprendimento - richiede di valutare l'efficacia in rapporto alle risposte fornite a tali diversità;
- la sua natura **istituzionale** - in quanto agita all'interno di un contesto scolastico dotato di norme, indicazioni programmatiche, codici simbolici - richiede di collocare l'azione del singolo insegnante entro un quadro interpretativo più ampio.

Da qui una intrinseca problematicità nella dialettica tra modelli di valutazione ed azione di insegnamento, espressa da Hopkins con queste parole: "*esiste una tensione strutturale tra la natura analitica e statica di un sistema di indicatori e il carattere globale e dinamico del processo educativo*" (Hopkins, 1994: 164). Una tensione che si esprime in un insieme di polarità che rappresentano le opposizioni tra i tratti distintivi dei modelli di analisi dell'insegnamento e le caratteristiche peculiari del processo educativo. Innanzi tutto quella tra una prospettiva *nomotetica*, sottesa all'idea di modello di analisi come ricerca degli elementi strutturali e funzionali che accomunano i processi reali, e una prospettiva *idiografica*, insita nell'idea di processo educativo come evento singolare, situato in rapporto a specifici contesti, alunni, oggetti di insegnamento, intenzionalità. In secondo luogo la tensione tra una visione *analitica*, sottesa al potenziale spezzettamento "ad infinitum" di una realtà complessa nelle sue componenti elementari che genera la elaborazione di un modello, e una visione *globale* del processo educativo, che fatica a prestarsi ad una riduzione analitica e richiede di essere vista in una logica sistemica, comprensiva della sua complessità.

In terzo luogo l'opposizione tra l'enfasi *tecnica* sottesa alla costruzione di un modello, in quanto costruzione di variabili con cui leggere la realtà e con cui

assegnare misure agli oggetti di osservazione, e l'enfasi *relazionale* del processo educativo, che si struttura all'interno di una dinamica relazionale tra soggetti. In quarto luogo l'ambivalenza tra il carattere *descrittivo* di un modello, come strumento funzionale ad una rappresentazione sistematica dell'oggetto osservato, e il carattere *pragmatico* del processo educativo, per il quale le azioni didattiche non sono rappresentabili in termini astratti, bensì sono sempre orientate a degli scopi, a delle intenzionalità che conferiscono significato alle azioni stesse. Infine la dialettica tra una visione *statica*, propria dei modelli di analisi come dispositivi volti a fornirci una fotografia del reale, a fissare i processi reali in un'immagine fissa e atemporale, e una visione *dinamica*, propria del processo educativo assunto nella sua intrinseca dimensione evolutiva e di sviluppo.

## 2. Valutare le competenze

Nel quadro di queste difficoltà si tratta di fare un passo indietro e interrogarsi su cosa significa valutare una competenza, che conseguenze comporta spostare l'attenzione dall'apprendimento in senso tradizionale, come insieme di nozioni e di procedure acquisite da un soggetto, allo sviluppo di una competenza. Si tratta di interrogativi che non riguardano solo il lavoro docente, ma l'intera prospettiva valutativa in campo formativo.

Il costrutto di competenza ha subito una rapida evoluzione negli ultimi anni: le prime definizioni di competenza, infatti, richiamavano una prospettiva comportamentista, secondo la quale essa si identificava con una prestazione del soggetto osservabile e misurabile. Sulla base di un paradigma progettuale e valutativo basato sulla razionalità tecnica, si ambiva a scomporre la competenza in un insieme di prestazioni empiricamente osservabili, la cui sommatoria consentiva di verificare il livello di padronanza del soggetto. Nei decenni successivi si è assistito ad un'articolazione progressiva del concetto, che possiamo sintetizzare in tre direzioni evolutive:

- *dal semplice al complesso*: la competenza viene vista come una integrazione delle risorse possedute dall'individuo, che comporta l'attivazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali relative sia al piano cognitivo, sia al piano socio-emotivo e volitivo. La sua espressione richiede di mettere in gioco e mobilitare la globalità della persona nelle sue molteplici dimensioni, non può ridursi a prestazioni isolate e delimitate;
- *dall'esterno all'interno*: si afferma una progressiva attenzione alle dimensioni interne del soggetto, non riconducibili ai soli comportamenti osservabili bensì riferite alle disposizioni interiori del soggetto e alle modalità con cui esso si avvicina allo svolgimento di un compito opera-

tivo. In questa direzione si colloca la distinzione di origine chomskiana tra “competenza”, intesa come qualità interna del soggetto, e “prestazione”, intesa come comportamento osservabile; distinzione ripresa ed allargata ai processi cognitivi da B. G. Bara: “*Con il termine competenza intendo l’insieme delle capacità astratte possedute da un sistema, indipendentemente da come tali capacità sono effettivamente utilizzate. Con il termine prestazione mi riferisco alle capacità effettivamente dimostrate da un sistema in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione*” (Bara, 1990: 45).

- *dall’astratto al situato*: la competenza perde la sua valenza generale e tende ad essere riferita alla capacità di affrontare compiti in specifici contesti culturali, sociali, operativi. Il richiamo a specifici compiti evidenzia sempre più la dimensione contestualizzata della competenza, riconducibile ad un impiego del proprio sapere in situazioni concrete ed in rapporto a scopi definiti.

In maniera icastica ed efficace, Le Boterf riassume il percorso di sviluppo che ha contraddistinto il concetto di competenza nel passaggio dal “*saper fare*” al “*saper agire*”: un’espressione che ben sintetizza la natura articolata del costrutto e il suo irriducibile legame con un contesto d’azione.

Una efficace definizione del concetto, in grado di dare conto del percorso evolutivo che abbiamo richiamato, è quella proposta da M. Pellerey, il quale definisce la competenza come “*capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo*” (Pellerey, 2004: 16). Essa consente di evidenziare alcuni degli attributi che tendono a qualificare tale concetto in rapporto ad altri termini affini o simili:

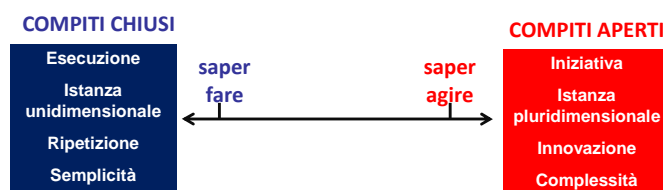
- *il riferimento ad un compito* come ambito di manifestazione del comportamento competente, il quale presuppone l’utilizzazione del proprio sapere per fronteggiare situazioni problematiche. Come afferma Wiggins in riferimento all’ambito scolastico “*non si tratta di accertare ciò che lo studente sa, bensì ciò che sa fare con ciò che sa*” (Wiggins, 1993: 18), a richiamare la dimensione operativa sottesa al concetto di competenza, il suo indissolubile legame con l’azione;
- *la mobilitazione dell’insieme delle proprie risorse personali*, che segnala la natura olistica della competenza, non riducibile alla sola dimensione cognitiva, ma estesa anche alle componenti motivazionali, attribuzionali, socio-emotive, metacognitive. Mason (1996) parla, a tale riguardo, di

“triplice alleanza” tra cognizione, motivazione e metacognizione a proposito del processo di apprendimento, in una prospettiva socio-costruttivistica che rappresenta la cornice più adatta all’accezione di competenza che stiamo discutendo;

- l’impiego delle risorse disponibili nel contesto d’azione e la loro integrazione con le risorse interne, intendendo per risorse esterne sia gli altri soggetti implicati, sia gli strumenti e i mezzi a disposizione, sia le potenzialità presenti nell’ambiente fisico e culturale in cui si svolge l’azione. Ciò sottolinea il valore situato della competenza e la prospettiva ecologica attraverso cui richiede di essere analizzata ed indagata.

Il passaggio verso compiti di apprendimento che implicano l’esercizio di una competenza si può riconoscere nella transizione da compiti chiusi, caratterizzati dalla riproduzione di determinati apprendimenti e dalla semplicità della situazione problematica posta, a compiti aperti, caratterizzati dalla rielaborazione del proprio sapere e dalla complessità delle situazioni proposte (vd. Tav. 1).

Tav. 1 Le caratteristiche dei compiti di apprendimento

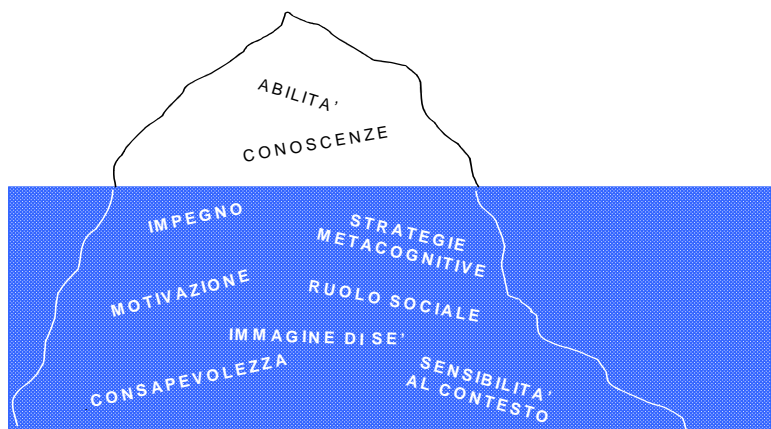


Fonte: Le Boterf, 2008

Riprendendo una suggestione psicoanalitica, alcuni autori hanno proposto di rappresentare la competenza come un iceberg, in modo da evidenziare la duplicità delle componenti presenti nella sua rilevazione: una componente visibile, esplicita, espressa attraverso prestazioni osservabili che rinviano essen-

zialmente al patrimonio di conoscenze e abilità possedute dal soggetto; una componente latente, implicita, che richiede un'esplorazione di dimensioni interiori connesse ai processi motivazionali, volitivi, socio-emotivi dell'individuo (cfr. Tav. 2). Tale immagine, anche nella sua rappresentazione visiva, segnala con evidenza le difficoltà su cui si misura una valutazione delle competenze, inevitabilmente costretta a dotarsi di modalità e strumentazioni attraverso cui andare "sotto la superficie dell'acqua" e sondare le componenti soggettive e interne del processo di apprendimento dell'individuo.

Tav. 2 L'iceberg della competenza.



Da qui la necessità di ripensare la valutazione degli apprendimenti, evidente a partire dai primi anni '80 nei paesi di lingua inglese attraverso lo sviluppo di molteplici prospettive valutative, accomunate da una critica radicale alle modalità valutative tradizionalmente impiegate nei contesti scolastici, esclusivamente centrate sul prodotto dell'apprendimento, fondate su una frattura netta tra valutatore e valutato e guidate dal mito dell'oggettività della valutazione. I diversi autori hanno concettualizzato in modi diversi tale orientamento culturale, enfatizzandone alcuni aspetti a scapito di altri: B.R. Worthen ha parlato di *alternative assessment*, intendendo sottolineare con questo termine tre tratti evolutivi: “Primo ... [perché] considerata alternativa a quella tradizionale [...] [Secondo perché] riferita all'esame diretto della performance dello studente su compiti significativi, rilevanti per l'esperienza scolastica ed extrascolastica [...] [Terzo perché] basata su una prospettiva alternativa di apprendimento e competenza, che considera la conoscenza

*una funzione del contesto in cui essa è appresa e usata*” (Worthen et alii, 1999: 281).

G. Wiggins, insieme a molti altri autori, ha parlato di *authentic assessment* per indicare una valutazione orientata ad *“esaminare direttamente le prestazioni degli studenti su compiti intellettuali degni di questo nome”*, individuando processi cognitivi di alto livello come oggetti preferenziali della valutazione: *“si rivolge ad un’intera gamma di compiti che rispecchiano le priorità e le sfide delle migliori pratiche di insegnamento: fare ricerca, scrivere, rivedere e discutere gli elaborati scritti, impegnarsi nell’analisi orale di qualche evento importante, collaborare con gli altri nella costruzione di un dibattito, ecc.”* (Wiggins, 1992: 705). Risulta molto stretta in questi autori la relazione tra modalità di valutazione e processi di apprendimento, in quanto l’attributo di autenticità si riferisce in primo luogo ai compiti di apprendimento, in quanto compiti significativi e agganciati a contesti reali.

P.W. Airasian (1994) ed altri preferiscono il termine *performance assessment*, per sottolineare la centralità della performance, ovvero di *“cosa”* si dimostra effettivamente di *“saper fare”* in termini di prestazione in rapporto a compiti complessi. Tale espressione accentua la dimensione pragmatica del processo valutativo, in quanto attenta a comportamenti funzionali a rispondere efficacemente a compiti di realtà. In questa direzione Glatthorn definisce i compiti di prestazione *“problemi complessi, aperti, posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa”* (Glatthorn, 1999).

A partire dall’attenzione proposta da Wygotskij al potenziale di apprendimento e al suo sviluppo attraverso l’interazione con gli adulti e con i pari, A.L. Brown et alii (1992) ed altri autori introducono l’espressione *dynamic assessment*. Con ciò si sottolinea il ruolo giocato dal contesto di apprendimento nel condizionare la prestazione dello studente e le sue condizioni di sviluppo in rapporto al sostegno fornito dall’interazione sociale. In tal modo si evidenzia la stretta relazione che si viene a stabilire tra il processo di insegnamento e il processo valutativo, assumendo quest’ultimo come una componente strettamente integrata e inseparabile dall’azione formativa.

Aldilà delle diverse sfumature di significato presenti negli approcci richiamati, un denominatore comune riguarda le critiche mosse alla valutazione tradizionale e, in particolare, alla pratica del testing. Da qui il richiamo a due proprietà essenziali della valutazione educativa: l’ancoramento a compiti



autentici e significativi e l'opportunità di feed-back immediati per studenti ed insegnanti. Ciò implica un diverso rapporto tra il processo formativo e valutativo, che divengono momenti intrecciati ed in continuo dialogo tra loro, ed una distribuzione della responsabilità valutativa tra i diversi attori del processo formativo. Si possono riconoscere un insieme di parole chiave che connotano la nuova filosofia valutativa e ne marcano inequivocabilmente la distanza con le pratiche valutative tradizionali. Innanzi tutto la *significatività* delle prestazioni richieste in rapporto ai traguardi di apprendimento che qualificano il curriculum scolastico e la formazione delle nuove generazioni, in contrasto con la valenza quasi esclusivamente riproduttiva che caratterizza le prestazioni richieste dalla valutazione tradizionale. In secondo luogo l'*autenticità* dei compiti valutativi in rapporto ai contesti e ai problemi posti dal mondo reale, in contrasto con il carattere astratto e artificioso delle attività proposte dalla valutazione tradizionale. In terzo luogo la *processualità* della valutazione nel cogliere il nesso inestricabile tra la prestazione e la modalità che l'ha generata, in contrasto con l'esclusiva attenzione al prodotto di apprendimento tipico della valutazione tradizionale.

In quarto luogo la *responsabilità* affidata allo studente nella conduzione del processo valutativo, attraverso il suo coinvolgimento nelle diverse fasi valutative e l'incoraggiamento di forme autovalutative, in contrasto con la natura deresponsabilizzante della valutazione tradizionale. In quinto luogo la *promozionalità* dell'azione valutativa in rapporto allo sviluppo del processo formativo e al conseguimento dei suoi risultati, in contrasto con il valore classificatorio e selettivo della valutazione tradizionale. In sesto luogo la *ricorsività* tra momento formativo e valutativo, per la quale il secondo diventa parte integrante e "strumento di intelligenza del primo", in contrasto con la tradizionale separazione presente nella valutazione tradizionale.

In settimo luogo la *dinamicità* della valutazione, pensata come processo di accompagnamento attento al riconoscimento e alla valorizzazione del potenziale di sviluppo dello studente, in contrasto con il carattere statico della valutazione tradizionale. In ottavo luogo la *globalità* del momento valutativo, attento all'integrazione tra le diverse dimensioni del processo di sviluppo (cognitive, sociali, emotive, conative), in contrasto con la natura analitica e riduzionistica della valutazione tradizionale. Infine la *multidimensionalità* del processo valutativo, come combinazione di molteplici fonti di dati e prospettive di lettura dell'evento formativo, in contrasto con il carattere monodimensionale della valutazione tradizionale.

Da tali parole chiave si possono sintetizzare le sfide più suggestive poste ai significati e alle pratiche valutative, sfide che richiamano le suggestioni evocate attraverso la metafora dell'iceberg:

- puntare a compiti valutativi più autentici, ovvero capaci non solo di accertare il possesso di conoscenze e abilità da parte degli studenti, ma anche la loro capacità di usare tale sapere per affrontare situazioni poste dal loro contesto di realtà;
- promuovere una maggior responsabilizzazione dello studente nel processo valutativo, riconoscendogli un ruolo attivo di soggetto della valutazione non solo di oggetto, e aiutandolo a riconoscere i significati e le potenzialità formative insite nel valutare;
- integrare la valutazione del prodotto della formazione, la parte emersa dell'iceberg, con quella del processo formativo, la parte sommersa dell'iceberg, il "che cosa si apprende" con il "come si apprende", in modo da recuperare la globalità e la complessità dell'esperienza di apprendimento;
- oltrepassare i confini disciplinari della valutazione, prestando attenzione e valorizzando le dimensioni trasversali dell'apprendimento, evidenziate attraverso la messa a fuoco delle competenze chiave proposta nel secondo capitolo;
- riconoscere e sviluppare la valenza metacognitiva sottesa al processo valutativo, in quanto opportunità di consapevolezza del proprio apprendere e di presa di coscienza dei propri limiti e delle proprie potenzialità.

Nel loro insieme le sfide richiamate pongono al centro della riflessione il costrutto della competenza e la relativa esigenza di passare da una valutazione delle sole conoscenze e abilità ad una valutazione delle competenze, ovvero della capacità del soggetto di impiegare produttivamente il proprio apprendimento per soddisfare i propri bisogni e rispondere alle esigenze sociali.

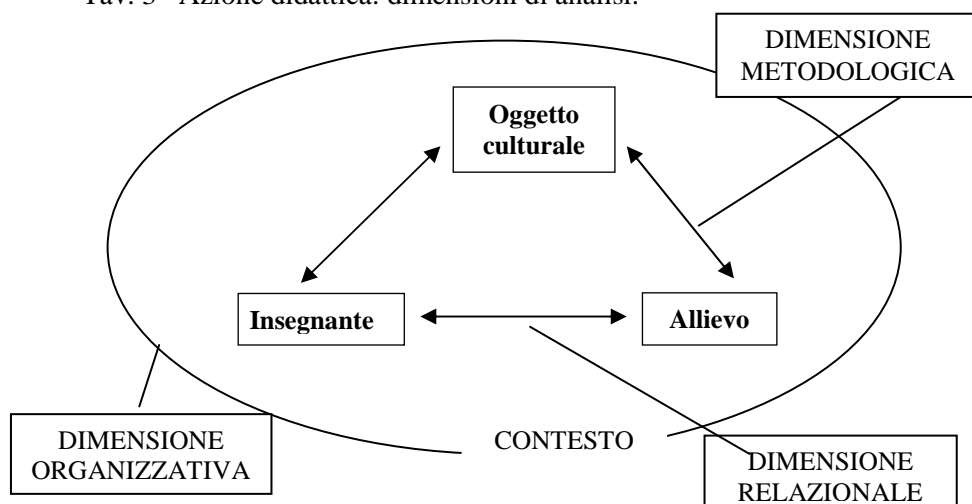
### **3. Modelli di analisi del lavoro docente**

Riportando quanto detto al setting del tirocinio nell'ambito di Scienze della Formazione Primaria, si tratta di esplorare il profilo professionale del docente, come riferimento obbligato su cui impostare una valutazione delle competenze professionali maturate nell'ambito dell'attività di tirocinio. Prove-

remo quindi a passare in rassegna una pluralità di modelli di analisi delle competenze dei docenti, ricavati dalla letteratura italiana e straniera e dai riferimenti normativi; una chiave di lettura complessiva riguarda la pluralità e la ricchezza delle proposte, che richiede un loro impiego critico e consapevole, in funzione degli scopi e delle peculiarità del contesto di utilizzo.

Partiamo dal mettere a fuoco gli elementi chiave sulla cui base valutare l'efficacia dell'insegnamento, a partire dall'individuazione delle principali dimensioni in gioco nell'azione didattica (cfr. Tav. 3). La prima dimensione è quella **relazionale-comunicativa**, attenta alla dinamica relazionale che si viene a determinare tra l'insegnante e gli allievi e alle modalità di gestione di tale dinamica: quale stile di conduzione ha l'insegnante? quale clima relazionale tende ad instaurare in classe? come valorizza il gruppo e l'apporto dei singoli? attraverso quali modalità gestisce la comunicazione verbale? e quella non verbale? Sono tutte domande che tendono ad osservare l'insegnamento come evento comunicativo, spazio relazionale tra un insieme di soggetti.

Tav. 3 Azione didattica: dimensioni di analisi.



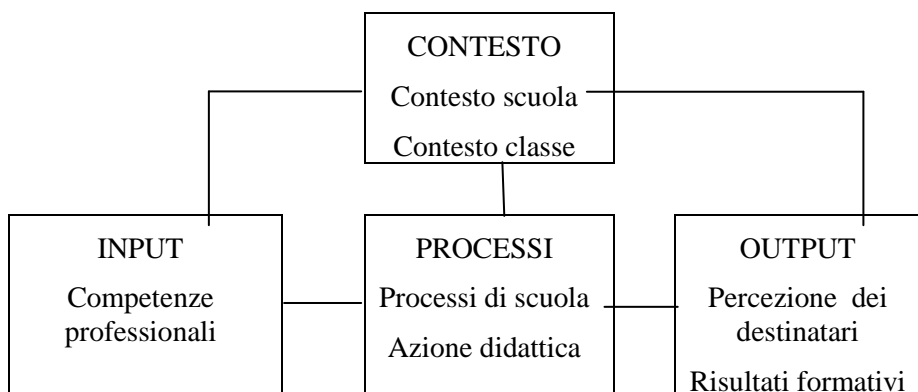
La seconda dimensione è quella **metodologico-didattica**, attenta alle modalità di trasmissione del patrimonio culturale da parte dell'insegnante, al modo in cui viene gestita la mediazione tra i soggetti che apprendono e i contenuti culturali oggetto dell'insegnamento: quali metodologie utilizza l'insegnante? quali strategie didattiche attive? quali strumenti o materiali? quali azioni di consolidamento o recupero mette in atto? Sono tutte domande che tendono ad osservare l'insegnamento come evento metodologico,

spazio di relazione tra soggetti ed oggetti culturali. In questa prospettiva le diverse metodologie (lezione, apprendimento cooperativo, didattica per problemi, etc.) divengono dispositivi attraverso cui l'insegnante mira a connettere determinati allievi – con le loro esperienze, le loro preconoscenze, i loro stili di apprendimento, etc. – con determinati contenuti culturali – ciascuno caratterizzato da una propria struttura logica e metodologica –.

La terza dimensione è quella **organizzativa**, attenta alla predisposizione del setting formativo entro cui agire l'azione didattica: come è strutturata l'aula? i materiali sono accessibili agli allievi? come viene gestito il tempo? in base a quali regole viene condotta l'attività scolastica? Sono tutte domande che tendono ad osservare l'insegnamento come evento organizzativo, in quanto contesto specificamente dedicato all'apprendimento.

Ovviamente l'azione di insegnamento svolta in classe può essere inquadrata in una visione più ampia che presti attenzione, a monte, alle competenze professionali del docente e, a valle, ai risultati formativi degli studenti. La stessa azione didattica del singolo docente si colloca all'interno di processi organizzativi ed educativi collegiali e del contesto ambientale della singola classe e della scuola nel suo complesso (vd. Tav. 4).

Tav. 4 Visione sistemica dell'azione didattica

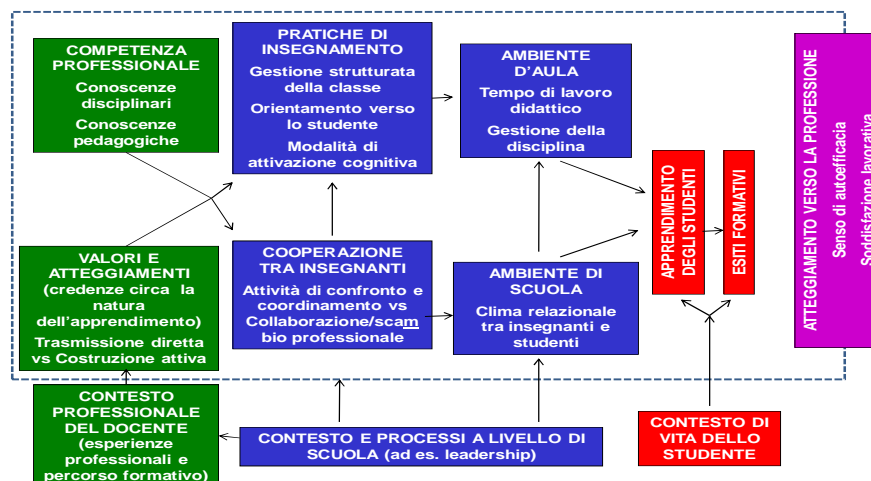


(Adattamento da Mitzel in Bennett, 1981)

Una rielaborazione del quadro concettuale proposto ce lo fornisce il progetto promosso dall'OCSE-CERI "Teaching and Learning International Survey" (TALIS), nel quale viene sviluppato un framework per l'analisi delle pratiche di insegnamento e delle credenze e degli atteggiamenti degli insegnanti, desunto dalla più recente letteratura internazionale sul tema (vd. Tav. 5). La rappresentazione visiva evidenzia le relazioni tra i diversi ele-

menti, collocando gli atteggiamenti sullo sfondo degli altri fattori e riconoscendo per i restanti tre ambiti alcuni elementi di contesto che influenzano i fattori in gioco: il patrimonio formativo ed esperienziale del docente (verde), il contesto e i processi organizzativi a livello di scuola, il contesto di vita dello studente. In rapporto agli *atteggiamenti dei docenti verso la professione* si presta attenzione a due parametri: il senso di autoefficacia rispetto al proprio compito lavorativo e la soddisfazione nei confronti del lavoro.

Tav. 5 Fattori che influenzano l'efficacia dell'insegnamento.



(adattamento da OECD, 2009: 91)

Riguardo al *profilo professionale del docente* si evidenzia la sua competenza professionale, in rapporto sia alle discipline di insegnamento sia ai saperi pedagogici, e i valori educativi, con particolare riguardo all'idea di apprendimento (trasmissione diretta vs costruzione attiva). Riguardo ai *processi formativi*, nella zona alta si focalizza l'attenzione sul livello individuale: in rapporto alle pratiche di insegnamento si riconoscono tre dimensioni di analisi concernenti la gestione strutturata della classe (regole chiare e precise, organizzazione sistematica, etc.), l'orientamento verso lo studente (clima di supporto e insegnamento personalizzato) e le modalità di attivazione cognitiva (comprensione profonda, processi cognitivi di ordine superiore, problem solving, etc.); riguardo all'ambiente di apprendimento a livello d'aula si evidenziano la gestione del tempo e la gestione della disciplina. Nella zona bassa si focalizza l'attenzione sul livello sociale: riguardo alle forme di cooperazione tra gli insegnanti si distinguono modalità più tradizionali di confronto e coordinamento tra i docenti (scambio di materiale didattico, di-

scussione su problemi di apprendimento di singoli studenti, etc.) da modalità più innovative di collaborazione professionale (osservazione incrociata, valutazione tra pari, etc.); in rapporto all'ambiente di apprendimento a livello di scuola si evidenzia il clima relazionale prevalente tra insegnanti e studenti. Riguardo ai *risultati di apprendimento degli studenti* si distinguono gli esiti di apprendimento relativi alle diverse discipline dagli esiti formativi a più lungo termine.

Sulla base di tali quadri di riferimento, intendiamo focalizzare la nostra attenzione su quelle che Mitzel definisce le variabili predittive, ovvero le competenze professionali degli insegnanti. In particolare ci interessa esplorare due momenti connessi alla valutazione delle competenze dei docenti: da un lato l'*idea di docente*, ovvero la risposta alla domanda: quali ambiti di competenza valutare nel lavoro docente?; dall'altro lato le modalità di analisi di una competenza professionale, ovvero la risposta alla domanda: come valutare le competenze professionali del docente? Su queste due domande intendiamo proporre una breve ricognizione di modelli di analisi del profilo professionale dei docenti, ricavabili sia dalla letteratura sul tema, sia dalle fonti normative, da assumere come base di riferimento per il lavoro di ricerca svolto.

a) *Schema sintetico degli standard professionali (Cenerini-Drago, 2001)*

Proposta dell'ADI (Associazione Docenti Italiani) degli standard professionali della professione docente

PRINCIPIO	STANDARD
Gli insegnanti dedicano il loro impegno al successo formativo di tutti gli allievi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli insegnanti si impegnano a conoscere i singoli allievi, a riconoscerne le differenze e a tenerne conto nell'impostazione del loro insegnamento</li> <li>• Gli insegnanti si impegnano a conoscere e capire le modalità di sviluppo e di apprendimento degli allievi</li> <li>• Gli insegnanti si preoccupano di dare a ciascun allievo la giusta parte di attenzione e di cura</li> <li>• Il compito dell'insegnante va oltre lo sviluppo delle capacità cognitive degli allievi</li> </ul>
Gli insegnanti conoscono le discipline che insegnano e	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli insegnanti sanno come si crea e si organizza la conoscenza nella loro area disciplinare e come questa si collega ad altre discipline</li> </ul>

sanno come insegnare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli insegnanti padroneggiano un sapere specialistico, il “saper insegnare”</li> <li>• Gli insegnanti sanno predisporre molteplici itinerari didattici</li> </ul>
Gli insegnanti sono responsabili dell’organizzazione e del monitoraggio dell’apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli insegnanti fanno ricorso a molteplici metodi per raggiungere i loro scopi</li> <li>• Gli insegnanti sanno organizzare e guidare gruppi di apprendimento</li> <li>• Gli insegnanti sanno riconoscere e premiare l’impegno degli allievi</li> <li>• Gli insegnanti valutano regolarmente il progresso degli allievi</li> <li>• Gli insegnanti sanno pianificare la propria azione educativa</li> </ul>
Gli insegnanti riflettono sistematicamente sulla loro pratica didattica e apprendono dall’esperienza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli insegnanti si trovano spesso ad operare scelte difficili che mettono alla prova le loro capacità di giudizio</li> <li>• I docenti esperti sanno cercare il confronto, stare al passo con l’evoluzione delle teorie educative e praticare la ricerca didattica</li> </ul>
Gli insegnanti sono membri di comunità scientifiche e professionali e partecipano alla vita della scuola nelle sue relazioni interne ed esterne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I docenti contribuiscono all’efficacia e al buon clima della scuola</li> <li>• Gli insegnanti collaborano con i genitori</li> <li>• Gli insegnanti sanno cogliere le opportunità offerte dalle risorse sul territorio</li> </ul>

*b) Ambiti di competenza professionale (Foti et alii, 2002)*

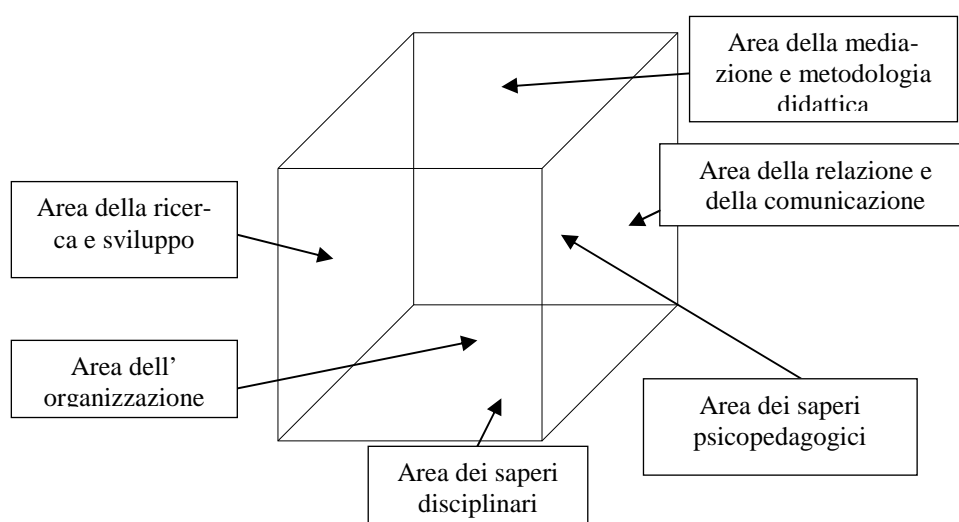
Quadro di competenze che costituiscono l’espressione di eccellenza nella prestazione professionale dell’insegnante

- Conoscenza della materia insegnata
- Comunicare e gestire le relazioni con efficacia
- Capacità di valutare
- Disponibilità, flessibilità, collaborazione
- Capacità di lavorare in gruppo

- Conoscenza e applicazione delle metodologie e tecniche didattiche
- Capacità di organizzare le unità didattiche
- Capacità di coinvolgere e suscitare entusiasmo all'apprendimento
- Analisi critica del proprio lavoro

c) *Dimensioni della professionalità docente (Dozza et alii, 2004)*

Vengono proposte sei aree di professionalità, articolate in competenze e descritte attraverso definizioni operative:



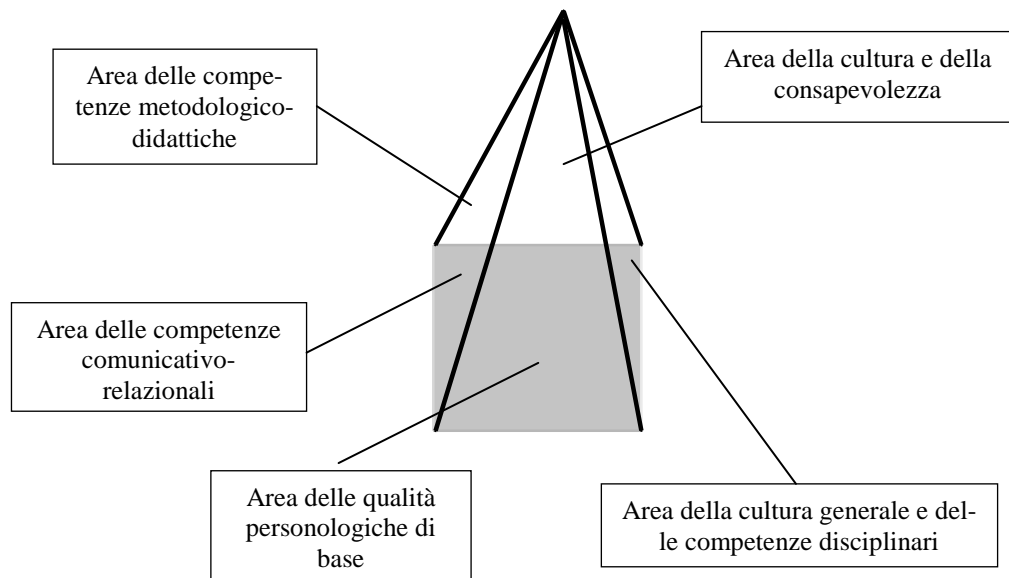
1. **Saperi disciplinari:** Gli insegnanti esperti conoscono le discipline che insegnano e sanno come insegnarle
2. **Saperi psicopedagogici:** gli insegnanti esperti sanno riflettere sistematicamente sul curricolo e apprendere dall'esperienza
3. **Mediazione e metodologia didattica:** gli insegnanti esperti sanno organizzare e monitorare i processi di insegnamento-apprendimento
4. **Comunicazione e relazione:** gli insegnanti esperti sanno avvalersi di strategie comunicative e di ascolto attivo
5. **Organizzazione:** gli insegnanti esperti sanno gestire gli aspetti specifici della loro professionalità a livello organizzativo, culturale e progettuale
6. **Ricerca e sviluppo:** gli insegnanti esperti sanno praticare la ricerca, la sperimentazione, l'innovazione



*d) Aree di competenza professionale (Fumarco, 2006)*

La piramide della professione docente:

- Area delle qualità personologiche di base
- Area della cultura generale e delle competenze disciplinari e di didattica disciplinare
- Area delle competenze metodologico-didattiche
- Area delle competenze comunicativo-relazionali
- Area della cultura e della consapevolezza organizzativa



e) Il framework proposto da Charlotte Danielson ( 1996)

AMBITO	COMPONENTI	ELEMENTI
PIANIFICAZIONE E PREPARAZIONE	<i>Dimostrare di conoscere i contenuti e la pedagogia</i>	Conoscenza dei contenuti Conoscenza delle relazioni propedeutiche Conoscenza della pedagogia collegata al contenuto
	<i>Dimostrare di conoscere gli alunni</i>	Conoscenza delle caratteristiche del gruppo di età Conoscenza dei diversi approcci degli alunni all'apprendimento Conoscenza delle abilità e delle conoscenze degli alunni Conoscenza degli interessi e del bagaglio culturale degli alunni
	<i>Scegliere gli obiettivi didattici</i>	Valore Chiarezza Adattabilità ai diversi alunni Equilibrio
	<i>Dimostrare di conoscere le risorse</i>	Risorse per l'insegnamento Risorse per gli alunni
	<i>Progettare un'istruzione coerente</i>	Attività di apprendimento Materiale e risorse didattici Gruppi didattici Struttura della lezione e dell'unità
	<i>Valutare l'apprendimento degli alunni</i>	Conformità con gli obiettivi didattici Criteri e standard Uso nella pianificazione
L'AMBIENTE CLASSE	<i>Creare un clima di rispetto e dialogo</i>	Interazione tra insegnante e alunni Interazione tra alunni
	<i>Creare la cultura dell'apprendimento</i>	Importanza del contenuto Orgoglio degli alunni per il lavoro svolto Aspettative relative all'apprendimento e ai risultati
	<i>Gestire le procedure di classe</i>	Gestione dei gruppi didattici Gestione dei passaggi nella lezione Gestione di materiali e risorse Svolgimento di compiti non didattici

		Supervisione dei volontari e del personale ausiliario
	<i>Gestire il comportamento degli alunni</i>	Regole Monitorare il comportamento degli alunni Reagire alla cattiva condotta degli alunni
	<i>Organizzare lo spazio fisico</i>	Sicurezza e disposizione del mobilio Accessibilità all'apprendimento e uso delle risorse fisiche
<b>L'INSEGNAMENTO</b>	<i>Comunicare con chiarezza e precisione</i>	Indicazioni e procedimenti Lingua orale e scritta
	<i>Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione</i>	Qualità delle domande Tecniche di discussione Partecipazione degli alunni
	<i>Impegnare gli alunni nell'apprendimento</i>	Rappresentazione dei contenuti Attività e compiti Raggruppamento degli alunni Materiali e risorse didattici Struttura e ritmo
	<i>Fornire un feedback agli alunni</i>	Qualità: accurata, concreta, costruttiva e specifica Tempestività
	<i>Dimostrare flessibilità e prontezza</i>	Adattamento della lezione Risposta agli alunni Perseveranza
<b>LE RESPONSABILITÀ PROFESSIONALI</b>	<i>Riflettere sull'insegnamento</i>	Accuratezza Uso nell'insegnamento futuro
	<i>Tenere registri accurati</i>	Completamento dei compiti da parte degli alunni Progresso degli alunni nell'apprendimento Registri di attività non didattiche
	<i>Comunicare con le famiglie</i>	Informazioni sul programma didattico Informazioni sui singoli alunni Coinvolgimento delle famiglie nel programma didattico
	<i>Collaborare con la</i>	Rapporti con i colleghi

	<i>scuola e con il distretto</i>	Contributo personale alla scuola Partecipazione a progetti scolastici e distrettuali
	<i>Crescere e maturare professionalmente</i>	Accrescere la conoscenza dei contenuti e le competenze pedagogiche Contributo personale alla professione
	<i>Dimostrare professionalità</i>	Assistenza Capacità di prendere decisioni

*f) Profilo di competenza della funzione docente nel CCNL Scuola 2001-05*

“Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell’esperienza didattica, l’attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica” (art. 25 CCNL scuola 2001-2005).

*g) Profilo di competenza della funzione docente nel Decreto MURST, 26 maggio 1998*

“Costituisce obiettivo formativo del corso di laurea e della scuola il seguente insieme di attitudini e di competenze caratterizzanti il profilo professionale dell’insegnante, che possono essere integrati e specificati negli ordinamenti didattici:

- 1) possedere adeguate conoscenze nell'ambito dei settori disciplinari di propria competenza, anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici;
- 2) ascoltare, osservare, comprendere gli allievi durante lo svolgimento delle attività formative, assumendo consapevolmente e collegialmente i loro bisogni formativi e psicosociali al fine di promuovere la costruzione dell'identità personale, femminile e maschile, insieme all'auto-orientamento;
- 3) esercitare le proprie funzioni in stretta collaborazione con i colleghi, le famiglie, le autorità scolastiche, le agenzie formative, produttive e rappresentative del territorio;
- 4) inquadrare, con mentalità aperta alla critica e all'interazione culturale, le proprie competenze disciplinari nei diversi contesti educativi;
- 5) continuare a sviluppare e approfondire le proprie conoscenze e le proprie competenze professionali, con permanente attenzione alle nuove acquisizioni scientifiche;

- 6) rendere significative, sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche attraverso una progettazione curriculare flessibile che includa decisioni rispetto a obiettivi, aree di conoscenza, metodi didattici;
  - 7) rendere gli allievi partecipi del dominio di conoscenza e di esperienza in cui operano, in modo adeguato alla progressione scolastica, alla specificità dei contenuti, alla interrelazione contenuti-metodi, come pure all'integrazione con altre aree formative;
  - 8) organizzare il tempo, lo spazio, i materiali, anche multimediali, le tecnologie didattiche per fare della scuola un ambiente per l'apprendimento di ciascuno e di tutti;
  - 9) gestire la comunicazione con gli allievi e l'interazione tra loro come strumenti essenziali per la costruzione di atteggiamenti, abilità, esperienze, conoscenze e per l'arricchimento del piacere di esprimersi e di apprendere e della fiducia nel poter acquisire nuove conoscenze;
  - 10) promuovere l'innovazione nella scuola, anche in collaborazione con altre scuole e con il mondo del lavoro;
  - 11) verificare e valutare, anche attraverso gli strumenti docimologici più aggiornati, le attività di insegnamento-apprendimento e l'attività complessiva della scuola;
  - 12) assumere il proprio ruolo sociale nel quadro dell'autonomia della scuola, nella consapevolezza dei doveri e dei diritti dell'insegnante e delle relative problematiche organizzative e con attenzione alla realtà civile e culturale (italiana ed europea) in cui essa opera, alle necessarie aperture interetniche nonché alle specifiche problematiche dell'insegnamento ad allievi di cultura, lingua e nazionalità non italiana.
- (Allegato A: Obiettivo formativo del corso di laurea e della scuola - Decreto MURST, 26 maggio 1998, n. 26: Criteri generali per la disciplina da parte delle Università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario).

*h) Profilo professionale funzione docente nello Schema di decreto del MIUR dell'aprile 2010*

I laureati nel corso di laurea magistrale della classe LM-85 bis devono aver acquisito solide conoscenze nei diversi ambiti disciplinari oggetto di insegnamento e la capacità di proporle nel modo più adeguato al livello scolastico, all'età e alla cultura di appartenenza degli allievi con cui entreranno in contatto. A questo scopo è necessario che le conoscenze acquisite dai futuri docenti nei diversi campi disciplinari siano fin dall'inizio del percorso strettamente connesse con le capacità di gestire la classe e di progettare il percorso educativo e didattico. Inoltre essi dovranno possedere conoscenze e capacità che li mettano in grado di aiutare l'integrazione scolastica con bambini speciali.

In particolare devono:

- a) possedere conoscenze disciplinari relative agli ambiti oggetto di insegnamento (linguistico-letterari, matematici, di scienze fisiche e naturali, storici e geografici, artistici, musicali e motori);
- b) essere in grado di articolare i contenuti delle discipline in funzione dei diversi livelli scolastici e dell'età dei bambini e dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione;
- c) possedere capacità pedagogico-didattiche per gestire la progressione degli apprendimenti adeguando i tempi e le modalità al livello dei diversi alunni;
- d) essere in grado di scegliere e utilizzare di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, mutuo aiuto, lavoro di gruppo, nuove tecnologie);
- e) possedere capacità relazionali e gestionali in modo da rendere il lavoro di classe fruttuoso per ciascun bambino, facilitando la convivenza di culture e religioni diverse, sapendo costruire regole di vita comuni riguardanti la disciplina, il senso di responsabilità, la solidarietà e il senso di giustizia;
- f) essere in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica collaborando coi colleghi sia nella progettazione didattica, sia nelle attività collegiali interne ed esterne, anche in relazione alle esigenze del territorio in cui opera la scuola.

(Tabella 1 relativa al Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria [LM – 85 bis] contenuta nello Schema di decreto del ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca recante regolamento concernente la definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado n. 205/10 trasmesso alla Presidenza della Camera dei Deputati l'8 aprile 2010)

